

镜像时刻：儿童阅读的独特体验

□ 苏尚锋

〔摘要〕 儿童阅读是儿童内心世界向外扩张的一次次突破，是对儿童既有自我与他者统一体的一次次冲击与毁坏。它始于一种镜像时刻，而不是对统一体的直接穿透。儿童读物是人类文明长期积累而成的一整套光影放映设施，它们既通过悠远的时间感，以降低现实光线对儿童稚嫩眼膜的伤害度，也通过悠远的话语讲述方式，赋予儿童以本体性的历史存在感。近距离的阅读棱镜往往混淆儿童阅读体验中的真实与虚拟，成为儿童社会参与的开端。镜像时刻的统一、完整的形象感，让儿童得以拥有一片自然伸展的静默时间。儿童的“沉浸文字”依循语言文字流动的顺序，自由地追逐其语义与意涵的逐渐呈现。儿童与文字系统的质朴互动，贯穿着儿童阅读的全过程；儿童阅读的信息获得是一种语词与语义黏着的结果，需要一定的容错机制与外部支持。

〔关键词〕 儿童阅读；镜像时刻；沉浸文字；社会参与

虽然如今儿童阅读活动的开展似乎盛极一时，但儿童阅读之于儿童成长的价值依然受到严重低估。仿佛儿童阅读只是识字读书的开端，或者只是各类课程学习的基础，或者是传统文化的承继渠道与了解世界的窗口，孰不知儿童阅读是儿童经由语言文字进入成人社会的关键通道，是儿童发现自我、发展自我的根本性途径，是儿童的成长之基。从某种意义上讲，儿童阅读的开始，是儿童世界的一次重大突破，是对原来儿童自我与他者的既定统一体的冲突与毁坏。从这一刻开始，儿童原来的对世界混沌状态下的假想被各种通过阅读穿透进来的成人社会的信息逐渐刺破，但这种刺破不会留下任何痛苦的疤痕，因为它总是始

于一种镜像时刻，而不是对自我与他者囿固统一体的直接穿透。

一、远距离的阅读棱镜

所有儿童故事，都喜欢用“从前”或“很早很早以前”作为故事的起始。那是一个不需要也不允许去追溯其具体真实时间、情境的过去。儿童阅读中的一个特征，便是不会追问“从前”到底是一个时间段或时间点。因为在儿童的时间感中，并没有一个明确的时间标尺与刻度，只有一种之前、之后的自然时间感。在“之前”的之前，便叫“以前”；“以前”的以前，便叫“从前”；而“从前”的从前，便是“很早很早以前”。这

种时间的开端，相当于面向儿童做出的一个手势，把故事推向与现在截然有别、遥不可及的某个缥缈依稀、却一定存在的时刻。正是那片不受现实事物纷扰的时间领域，成为一个遥远巨大的棱镜，穿透刚好它而照射进来的迷蒙光景，恰恰与儿童期独特的懵懂心理相互对应，保护了儿童心灵不受当下复杂世俗关系的过早关涉。

实际上，儿童心灵与当下复杂世俗关系之间原本就存在着一堵无比巨大的高墙。这堵高墙是由成人社会各种复杂关系、准则以及不同行业之间的话语体系所砌成，即使儿童对这些事物充满本能的好奇心与探究欲望，也往往无法探望到其中所发生的形形色色的故事及因由。这便是“稚子无知”的典型特征。然而，所有的儿童终究要进入成人社会，而且，他们始终都处于成人所构建起来的社会之中，只不过，他们寄居于成人之侧，受到成人的关照与庇护，而不用或不必完全暴露在成人社会的严苛规则之下。成人社会里的各类耀目的成文规则虽然不能或不便直接射进儿童的世界里，但往往也需要通过一种隐晦的方式穿透性地进入儿童的视界。他们需要一种玻璃棱镜一样的东西，让各类原本耀目的规则可以从中穿行而过。当它们呈现于儿童眼前的粉白墙面或天花板上时，常常会被分解成斑斓的七色光谱，闪现着神奇而迷人的光彩。

这便是儿童阅读的功效。语言文字的玻璃棱镜将成人世界的美好与丑恶、等级与冲突、亲爱与仇恨全部穿透进儿童世界，但儿童所关注到的已经不是纯粹的成人世界里所发生的各类悲欢事实，而只是玻璃棱镜所制造出来的独特的光学效应。儿童沉浸在这种独特光学景观中所获得的认知与情感，让他们有机会去想象对自身而言完全一无所知的自

我与世界。柏拉图对于人类早期阶段的文明形成有过“烛照”的比喻。其实，每一个个体发展的早期阶段也如同生活于一个黑暗的洞穴之中，而周围人群所提供的各种有声与无声的话语则是一条条穿透黑暗的光线，让儿童有机会在洞穴的墙壁上看到自我和他人的身影。儿童读物便是人类文明长期积累而成的一整套光影放映设施，它们既通过悠远的时间感，以降低现实光线对儿童稚嫩眼膜的伤害度，也通过这种悠远的话语讲述方式，赋予每一位儿童以本体性的历史存在感。

二、近距离的阅读棱镜

还有一类并非用“从前”开头的儿童故事，则是以儿童同辈个体或群体的身份，去开启一个一般现在时的活动历程或事件经历。这种故事可能会以正在进行的语态进行叙述，但实际上，它完全可以在任意一个时间段内进行。也就是说，这一类儿童故事几乎没有时间限制，它们或者完全属于一种想象中的儿童人际社会（有时会以小动物或小精灵的形式来呈现），或者完全属于一种儿童可观察到的客观的自然界。这里不仅没有一个明确的时间标尺，而且可以完全没有时间。它不需要把故事推向一个与现在截然有别的时刻，而是将故事发生的时刻标记在可以随时观察的现在。这种可以随时呈现的现在，不见得可以随时引发儿童的兴趣，但它们可以安静地等待儿童眼光的到来。可见，这种“现在”已经不是儿童真实的“当下”，却是儿童阅读时间的“当下”。

这种近距离的阅读棱镜往往会混淆儿童阅读体验中的真实与虚拟。儿童可以穿行于书本内外，参与到书本里的人物活动之中，并与许多书本中的人物或动物交为好友。这



不是一种想象力的作用，而是阅读棱镜本身的功效。正是在阅读棱镜的作用下，儿童主观的现实与他们客观的现实生活完全合而为一。阅读棱镜所呈现出的仿真效果，给予儿童极大的现实模拟体验机会以及由此引发的参与乐趣，这是儿童社会性的开端，也是儿童参与社会生活的第一种形式，即镜像形式的儿童社会参与。在儿童阅读过程中，也许并不存在任何的想象，而只是一种镜像的完全直接地呈现。儿童通过投身于镜像所诉诸的感觉之中，而不是通过想象进入书本之中。只有当儿童阅读的镜像反应敏感度逐渐失去之后，在儿童逐渐向成人过渡的某一个时段，人类才会发现一种想象能力的重要性。这种想象力已经截然不同于这种镜像时刻的统觉投入，而是对镜像本身的替代以及一种对内心幻相的创造能力。

阅读棱镜的近距离化已经意味着儿童开始逐渐走出镜像阶段，儿童开始在镜像与现实的缝隙中穿行，并通过对现实的知识积累来自觉填补镜像中的不足或不够明晰之处。这就意味着儿童阅读的镜像时刻正在逐渐过去。儿童通过阅读以及在家庭和社会中的阅历所累积起来的认识，可以帮助他们逐渐地走出阅读中的单一镜像反应。但这并不意味着儿童阅读中的镜像时刻已经完全失去，它还会在一个较长时期内以局部、片断或背景性印象的形式一直存在，维护着儿童自我同一性的建构运动。

三、镜像时刻与沉浸文字

镜像时刻的统一、完整的形象感，让儿童得以拥有一片伸展的自然时间。同时，也正是在一片自然流淌的时间河流中，儿童阅读有着一种自由沉浸于语言文字之中的自

然习惯。这种习惯与“涵泳文字”的功夫不同，后者建立在一种基于语言文字的锤炼、推敲与赏玩之上，而儿童的“沉浸文字”只是依循语言文字流动的顺序，而追逐其语义与意涵的过程。儿童读图往往需要通过指出不同图形要素所对应的意思，并依照他们自己勾勒出来的不同图形关系，进行意义的组织与陈述。因此，儿童读图往往伴随着声音的尝试表达，并会在大人的反馈中进行顺序与语义的调整。但以文字为主的儿童阅读则往往呈现一种“沉浸文字”的静默状态，除非大人们有意识地引导他们出声朗读。如果儿童阅读以声音的形式或者追求一定的节奏韵律时，这时候的儿童阅读往往容易以丢失阅读的意义理解作为一种代价。

正如儿童身体的绝大部分是水一样，儿童心灵世界的绝大部分也是由一种无色无臭、透明澄澈的类液态物质所构成，阅读实际上是一种真正意义上的“沉浸文字”的过程，即将自己富含水分的身心将所阅读的文字进行浸泡的过程。有些读物浸泡良久，依然不见松软，保持整块的形状，静默横陈于儿童的视知觉之中。有些读物不管怎么按下，依然浮在水面，儿童随意一翻便将它抛置一旁。有些读物稍经浸泡，便若有汁液溢出，可以观察到儿童阅读时甘之如饴的状态。但即便是最后的情状，儿童阅读还是可以随时中断，他们与读物之间的意义构建并不紧密，更多的只是从阅读对象的语义联系中获取文字的意思，或者是从阅读对象只言片语的文字意思出发，来建立起对整篇读物语义的感知。

儿童与文字系统的质朴互动，贯穿儿童阅读的全过程。他们有时会采取一种试错机制，在缺乏外部帮助或者不愿意借助外部力量的情景下，他们会对阅读对象中的个别

文字或一整段文字进行尝试性理解。如果这种尝试性理解可以在下文的阅读中不被证明是错误的,或者是他们自身未能发现是错误的,便会被认为是正确的理解而得到强化。至于对这种尝试性理解的佐证与确证或证误,则需要等到儿童心智足够成熟之后,甚至要到成人阅读阶段才得以进行。试错阅读是儿童自主阅读的开端,是儿童获得独立意识的重要手段。儿童通过阅读中的试错,获得了尝试性参与文字符号建构的过程,即使他们后来自己发现,或者被成人指出有误,他们也已经开始了试图触摸文字系统内部规则的行动。

四、镜像时刻的信息获取

如果说阅读是一种信息获取的通道,那么,不同发展阶段的阅读主体的阅读行为实质上是使用不同捕获工具去阅读对象中获取信息的行为。出于成人阅读的功能取向或实用取向,也由于成人阅读者认知经验中的丰富细密的文化信息背景资源,成人阅读过程中所采用的信息捕获工具往往讲求精细化、迅捷性与专业化。而镜像时刻的儿童阅读往往还不具备更多信息分解的意识与能力,它表现为儿童阅读的非功利化与文化信息积累不足,它们同样使得儿童阅读在信息捕获方面的自觉意识不强,更不存在任何明确的信息获取目标。从这一角度讲,儿童阅读更是一种纯粹的阅读实践。但如果说儿童阅读不存在任何的信息获取行为,这肯定不准确,因为儿童阅读过程中同样具有信息认知、收集、解释、整理的行为。只不过由于儿童阅读对象中的许多信息对于儿童来讲往往都是初次或刚接触不久,更关键的是这些信息都是以整体镜像的方式直接诉诸儿童的感知器

官,因此儿童阅读具有信息获取与信息认知同步的特征,有时还只是停留于信息认知的阶段,而未能及时进行信息获取。由于缺乏必要的对信息获取方向、目标的限定,儿童阅读过程虽然同样伴随着信息获取过程,但这种信息获取的完成度与完整度往往很难评估,也缺乏评估。

如果将成人阅读的信息捕获工具比作一张严谨细密的文化信息捕捞网,那么儿童阅读的信息获取工具就只能是几根稀疏的丝线。它们也能帮助儿童获得一些有价值、有意思的信息,但更多的则是阅读对象中的许多语词及其意思会以一种特殊的形式依附于这几根有限的丝线之上。如同姜太公钓鱼愿者上钩,儿童阅读的信息获得是一种语词与语义黏着的过程。基于语言文字内部所存在的基本线索,构成不同语词的要素(如字形构成)之间与不同语词之间必然存在着明显的各种关联,因为如果缺乏这种关联,它们就不会构成语言文字系统本身;同时,构成不同语词的语义之间也会存在着必然的内在关联,因为如果缺乏这种关联,它们就无法构成一个完整的语义整体。这就使得儿童赖以开展阅读活动的有限几根丝线,可以让具有相应关联性的语词与语义附着在上面,从而为儿童所获取、所感知,并被反复认识。也正因为这种捕捞作业的特殊性,儿童往往会惊讶于他们在阅读中的信息收获,他们会一遍又一遍地进行重新阅读,不仅意在反复校对确认所收获的文化信息,更在于反复体验、咀嚼品尝用这种几根线捕捞作业的独特乐趣。

正因为他们并不以信息捕获的数量多寡为意,儿童阅读总是顺藤摸瓜地在几根有限丝线的牵引下捡拾黏附的文化信息,但同时,它们也任由这些意义信息的随意丢落与零散处置。客观上讲,这已经超出儿童现

有心智水平，但这更能体现出儿童阅读在信息处理上的自发性、偶然性、内在性与反复性。自发性是指在儿童所掌握的有限语言文字信息的牵动下，阅读行为所带来的语言文字关系的自动发生特性，它超出了儿童的自觉行为范畴，并常常表现为儿童阅读中的奇特效应，吸引着儿童阅读的持续不断发生。偶然性一方面指由于儿童对阅读对象选择能力的有限性，它们面对某一特定阅读对象时的偶然性，另一方面，主要是指儿童阅读过程中由于缺乏成熟的认知框架，而被某一特定阅读对象中的某一特定语段或文字所吸引的偶然性。这种偶然性会以大量丢失完整阅读对象所具有的文化信息量为代价，却赢来了儿童对某一种特定阅读对象进行反复阅读时每一次都会产生的全新体验。正是由于这种儿童阅读时的认知焦点的随意性与偶然性，儿童阅读不需要任何外在力量的干预，便会呈现出不断反复的特征。可见，反复性是儿童阅读在信息处理上的自发性与偶然性所共同促成的外部表现特征。其实，任何阅读行为都具有内在性的特征，但儿童阅读更加依赖于儿童对于语言文字符号的内在认读与自行加工，这是因为儿童不仅不具备较为完善的外部语言工具，而且其内在语言体系同样并不完整，在阅读理解的过程中往往需要调动更多的情绪、意识等内在体验，具有极强的内在性特征。从这一角度讲，要求儿童对阅读对象进行完整复述或完整解释的做法，既是一种错误，更是一种伤害。

五、镜像时刻的阅读试错与外部支持

由上文可知，镜像阶段的儿童阅读的这四大特征既相互生成，又相互补充。反复

阅读的行为可以弥补阅读认知过程中的自发性与偶然性，而阅读认知中自发性与偶然性所带来的惊奇与愉悦则会不断促进儿童阅读的内在性与反复性。然而同样由于这四个特性，儿童阅读终究不是一种完整意义上的信息获取行为，它只是为儿童未来完整意义上的成熟阅读行为建立基础。有观点认为，儿童阅读依然需要培养一种批判性阅读的意识，但殊不知镜像反应与批判性是截然对立、难以两存的。批判性阅读往往需要以一定的社会生活经验作为基础，是儿童内部生活经验与阅读经验之间的对话机制。儿童阅读的镜像生成往往无法兼容批判性的思维动向，但随着儿童参与社会生活的经验增加以及儿童阅读对象的丰富度与复杂度的增加，批判性的思维也会逐渐生成，并开始帮助儿童逐渐突破既有的镜像时刻。

在镜像时刻依然存留的儿童阅读活动，就应该相应地保留一个容错机制，即在一定的范围之内，允许儿童在字形、字音乃至字义、语义上存在一定的偏误理解区间。因为镜像生成的基础便是阅读内容以统一、整体形象而呈现，而任何可能存在的个别工具要素无法理解或理解偏误的存在，都应该暂时性地得到忽略而保证镜像生成的完整性不受影响。从这一角度讲，儿童阅读并不能视为单纯的儿童认知过程，它同样也是儿童游戏的一部分。无论儿童对文字的理解正误与否，文字本身都是儿童游戏的对象，也是儿童游戏的手段。儿童在与文字的互动过程中，描摹起一幅幅独属于他的镜像图景，即使在文字的试错或试对过程中，也可以获得情感上的愉悦、认知经验上的累积以及与文字符号之间的亲近感与实践感。家长或者其他成年人过早、过多地介入，看似是对儿童阅读过程中的及时纠错，其实反倒会破坏了

儿童阅读过程中的丰富体验，破坏了儿童游戏本身。这种破坏轻则损伤了儿童阅读的自主意识与自主能力的形成，重则直接切断了儿童阅读的趣味来源。

但话说回来，家长或其他成年人在儿童阅读中依然起到了至关重要的作用。他们是儿童与既定的语言文字能指系统之间的关键性媒介。儿童基于对外部世界感知与探索的兴趣，或者出于对文字符号的好奇，都需要通过与成人的互动，才能得到支持、延续以及强化。所谓亲子阅读、师生共读的根本意义，便在于对儿童阅读的即时支持、促进延续，以及通过各种意义交流所形成的内外部强化作用。虽然儿童是以文字串的形式开始阅读的，但他们对于文字的识读必须经

历一个个文字的指认阶段。拼音文字的识读总是语音先行，以音索义。而象形文字的识读则是字形先行，以形求音，再以形索义。因此，儿童在阅读中向成人发问的形式经常是：“这个字怎么读？这个字什么意思？”如果儿童身边缺乏家长或其他成年人的及时反馈，他们的阅读就容易中断，或者衍化成纯粹对文字符号外部形式的探索兴趣。他们可能会依然进行着自己的阅读探索，但这种探索需要破解过难的文字构建谜团，往往收获极少，无以为继，也难以建立起独特的镜像体验。❶

苏尚锋：首都师范大学教师教育学院教授
责任编辑/弓立新

（上接第15页）

篇目，等等。这样才能促使学生触类旁通，深化理解，提升创造思维能力。如，学习了《鳄鱼爱上长颈鹿》，我又给学生们拓展阅读了《搬过来搬过去》与《天生一对》，这两本绘本是《鳄鱼爱上长颈鹿》的续集。

绘本的图画不同于一般的绘画作品，它的图画承载着诉说，包含着情感，隐含着哲理。它与绘本中的文字相辅相成，是对文字含义的延伸，是激发想象与联想的助推器。有些绘本没有文字，就凭借图画来诉说故事，图画的内容、色调、明暗、渲染、衬托等都有其重要的意义。品读绘本中的图画既要用眼，更需要一颗敏感的心。

绘本的文字是简明扼要的，学生要通过

合理的想象与联想去丰富它，这就需要学生具有创造力。我指导学生在阅读绘本的基础上自己创编绘本，孩子们自己撰写文字，自己配图，学校评选出优秀的作品结集成册，然后再发到一、二年级每个学生手中，大家共同分享。

总之，绘本为儿童打开了一扇智慧之窗，读懂绘本的过程就是学生创造力发展的过程。在绘本学习的过程中，学生们不仅思维的敏锐力、流畅力、变通力、独创力、精进力得到了发展，好奇、冒险、挑战与想象等创造性人格也逐渐形成。❷

贾红斌：北京师范大学实验小学高级教师
责任编辑/弓立新

参考文献：

- [1]陈晖，教室里的图画书阅读[J].中国教师.2016(4).